

発達・自己創出・教育

— 発達の援助としての近代的な教育概念のシステム理論的転換の試み —

野平 慎二

Entwicklung, Autopoiesis und Erziehung: Überwindung des Entwicklungsbegriffs durch den Begriff der Autopoiesis des Menschen im Gefolge der Systemtheorie Niklas Luhmanns

Shinji NOBIRA

E-mail: nobira@edu.u-toyama.ac.jp

Zusammenfassung

Dieser Aufsatz behandelt den modernen Erziehungsbegriff unter dem Aspekt der Förderung von Entwicklung. Zunächst werden geschichtliche Bedingungen dieser Auffassung Erziehung erläutert. In der Folge werden Probleme sowie Defizite der Theoriebildung in Bezug auf Aspekte der Teleologie und des Widerspruchs der Selbstidentität erläutert. Die Abhandlung kommt zu dem Ergebnis, dass die Überwindung des Entwicklungsbegriffs durch den Begriff der Autopoiesis des Menschen im Gefolge der Systemtheorie Niklas Luhmanns notwendig ist, um die Widersprüchlichkeiten des modernen Erziehungsbegriffs zu überwinden.

キーワード: 発達、自己創出、自己同一性、ルーマン、システム理論、教育の可能性

Keywords: Development, Autopoiesis, Self-Identity, Luhmann, Systemtheory, Possibility of Education

I. はじめに

「発達」も「教育」も、ともに肯定的な意味を込めて日常的に語られる言葉である。低次の発達段階よりも高次の発達段階のほうがより高い価値をもつとみなされ、無教育よりもより多くの教育を得るほうが望まれる。そして、発達を援助することが教育の役割であると考えられ、そのための教育技術の開発が続けられてきた。

ひるがえって、今日、社会の変化とともに「発達」の実体が捉え難くなってきている。医療技術の発展は、人間の生の始まり（誕生）と終わり（死）を確定しにくくした。情報技術の発展や生涯学習の拡大は、無知な子どもと知識をもつ大人という区別を曖昧にしている。幼児期にせよ、思春期にせよ、壮年期にせよ、老年期にせよ、かつては明確にイメージされていた固有の特徴（「らしさ」）が失われ、人生の区切りとそれにともなう役割行動の内実は不分明になっている [cf. 田中 1996: 29]。

また、人生の区切りや大人と子どもの区別が不明確になるのに応じて、「教育」も確固たる根拠を失いつつある。子どもを自律した大人へと形成することが教育の課題であったとすれば、今日では、校内暴力や不登校といった子どもたちの身体現象が典型

的に表しているように、（学校）教育それ自体が子どもからの異議申し立てをさまざまな形で受けており、それにもかかわらず大人はその異議申し立てを「さらなる教育」によって克服すべきとする旧来の思考から抜け出せていない状況である [cf. 佐々木 2003: 148]。

こうした状況に対して、だからこそ正しい発達を促す正しい教育の役割がより重要度を増しているのだ、という見方をとることもできる。子どもが発達可能性をもつことを前提とし、社会の変化に左右されない、普遍的に妥当する発達の筋道を明らかにした上で、それを促す的確な教育技術を開発すべきだという主張は、根強い日常的な信念を形成している。ただし、こうした見方に対しては、普遍的に妥当する正しい発達という発想そのものが歴史的に条件づけられた見方なのではないか、という疑問を対置することができる。歴史的、社会的な背景を顧慮しない普遍主義的な発達理論は、現実の諸要因を、正しい発達過程に対する阻害要因とみなすことで、自らの純粋性を保つことができる。しかしながら、その理論を現実の子どもたちにあてはめ、教育を行うことが適切なのかどうかは、当の理論からは導き出せない¹⁾。また、自らを規定する歴史的、社会的な制約に無自覚なまま提出される発達の像が、目的論的

にみて正しい像なのかどうか、その理論自体から裏付けることはできない。

また、発達のあり方は歴史的、社会的に変化するのだから、普遍的ではなく状況に応じた発達過程を解明し、それにもとづいた教育を行うべきだという見方を取ることもできる。あるいは、学問的な発達理論はさておき、実際に子どもたちと接するなかで「子どもが伸びた」という実感をもつことは日常的にあり、それを「発達」と呼べばいいのではないか、という議論もありうる。けれども、子どもを個別的、恣意的な操作の対象とみるのでない限り、何をもって「発達」とみなすかについてはある程度の共通理解（普遍性）を前提とせざるをえず、結局は普遍主義的な議論と同じアポリアに直面してしまう。極端な早期教育に対しては眉をひそめる人が多いと思われるが、それが「発達の促進」の名のもとに正当化されてしまうことを、発達の援助としての教育概念は批判できないのである。

本論では、正しい発達とは何か、またそれを促す正しい教育とは何かを問うのではなく、発達の援助としての教育概念がまとっている歴史的、社会的な制約のほうに目を向けたい²⁾。まず、発達の援助としての教育という考え方の基本的な性格について確認した上で、その歴史的な制約性を確認する（Ⅱ）。続いて、近代的な発達概念、教育概念の持つ問題点を検討し（Ⅲ）、それを転換するための端緒となる自己同一性概念、および時間観念について考察する（Ⅳ）。最後に、今後発達をどのように理解すればいいのか、またそこでの教育の可能性をどのように考えればよいのかを、N. ルーマン（Niklas Luhmann）のシステム理論を手がかりにして論じる（Ⅴ）。

Ⅱ．発達観の歴史的制約性

①発達と教育の範型

教育学の多くのテキストにおいて、人間の教育可能性と教育必要性を説明する例として、野生児の記録が取り上げられる。代表的なものは、1799年にパリ近郊のアヴェロン³⁾の森で発見された「アヴェロンの野生児」[イタール 1978] や、1920年にインドのカルカッタ近郊の森で発見された「狼に育てられた子ども」[シング 1977] である。アヴェロンの野生児として知られる少年の発見当時の推定年齢は11～

12歳。少年はヴィクトールと名づけられ、青年医師イタールによって教育が試みられた結果、一定程度の感覚機能、感情機能、言語能力が身に付いたという。また、カマラとアマラと名づけられた、狼に育てられたとされる二人の少女の推定年齢はそれぞれ1歳半と8歳。シング牧師は二人を人間世界に連れ戻すために献身的な努力を重ねたが、直立二足歩行や言語能力といった人間特有の能力を獲得させるには大きな困難がともなったという。そして、これらの野生児の例から、自然の状態のままではヒトは人間として発達せず、人間的な環境や教育が必要であること、逆に言えばヒトは教育によって人間へと発達する可能性をもつこと、その教育的な働きかけには適時性があることなどが説明されている [cf. 田嶋他 2003: 16ff.]。

こうした説明のなかに、発達と教育にかんする基本的な範型を見出すことができる。まず、野生（自然）と人間世界の対比が象徴的に表しているように、発達とは自然から人間への質的な変化として捉えられること。また、その変化は時間軸にそって段階的に進行し、そのつどの段階で適切な教育が必要とされることである。実際、ピアジェ（Jean Piaget）は、主体と客体との相互作用における同化（assimilation）と調節（accommodation）を通した均衡化の過程として発達を描き出し、子どもの知的発達を感覚運動期、前操作期、具体的操作期、形式的操作期という四段階に区別した [ピアジェ 1982]。またエリクソン（Erik H. Erikson）は、子ども期のみならず人間の生涯における発達を探究し、発達段階を乳児期、初期幼児期、遊戯期、学童期、青年期、初期成人期、成人期、老年期という八段階に区別した上で、それぞれの段階において克服されるべき心理的・社会的危機を示している [エリクソン 1982]。

②自然の理性化としての発達と教育

ところで、英仏語で「発達」を意味する development、développement はラテン語の *volvo*（包む、巻く）を語幹として成立しており、「巻物がほどこれて中味が現れること」を意味していた（ドイツ語の *Entwicklung* についても事情は同じ）[HWP 1972: 550]。また、「進化」を意味する *evolution* も、同様に「巻いたものを広げる」という意味のラテン語の *evolutio* を語源としている [ibid]。このように、

「発達」概念はもともと、あらかじめ備わっていた資質が外に現れるという前成説的（preformativ）な性格をもっていた。このような前成説の背景にはアリストテレス的な目的論的自然観が存在している。蕾がやがて開花を迎えるように、自然のなかに固有の目的が内在しており、その目的に向かって形態を変えることが「発達」の過程と考えられた。アリストテレスは、一方では有機体は成長するにしたがって次々と新しい器官を追加させるという後成説的（epigenic）な見方を示し〔森田 2000b：558〕、自然の本質を運動性ないしは原因性と捉えていたが〔日下部 2003：13〕、他方ではその自然観は目的論的に統一された静的、階層秩序的なものであったのである。

これに対して、17、18世紀の自然科学の展開とともに、自然からは目的論的な性格が剥ぎ取られ、機械論的な自然観が優勢となる。デカルト（René Descartes）は、アリストテレスにならって自然の本質を運動と静止に求め、延長（extensio）としての物体観を示したが〔池田 2003：111〕、その場合の自然や物体は精神とは異質なものであるとされた。また、ダーウィン（Charles Darwin）の進化論は、進化の過程を、有機体それ自体の選択と適応にもとづく変化として説明した。生物の進化は、自然の目的や神の摂理とは無関係に、それ自体の機械的な競合と淘汰によって促されると説いたのである。

機械論的な自然観は人間理解にも大きな影響を及ぼさずにはいなかった。すなわち、人間もまた一方では、自然の目的や神の摂理とは無関係な、機械論的な自然性が帰せられるべき存在とみなされ、自然科学的な探究と社会工学的な操作の対象とされた。しかし他方、人間は単なる自然ではなく、自然に対峙しそれを解明する理性的かつ自由な存在でなければならない。啓蒙主義は、それまでの神に代えて人間理性に世界への秩序付与の役割を認めた。ここにおいて、自然の理性化が新たな目的論となり、自然の理性化としての近代的な発達概念および教育概念も誕生する。

Ⅲ．近代的な発達概念と教育概念のアポリア

①目的論の不在と技術論への特化

ところがその目的論には、ひとつのアポリアが含まれていた。すなわち、理性化としての目的論はい

かにして正当化されるのか、という問題である。理性化の内実を当の理性はどのようにして示すことができるのだろうか。理性化の過程が恣意的な想定ではないという根拠を、当の理性はどのようにして根拠づけることができるのだろうか。理性は、理性化の内実を自然科学的に解明しようとするれば自らを機械論的な自然になぞらえざるをえず、それを回避しようとするれば理性化の内実の確定は恣意的なものにならざるをえない。生物進化の観念が、宗教の呪縛から解放された近代的個人、およびそれが形成する市民社会の展開に重ね合わせて理解されるという、啓蒙主義の進歩思想の時代背景を考慮に入れるならば、理性化としての新たな目的論が素朴に信頼されたことも肯けることである。けれどもその目的論は、根拠づけられたものではなく社会的な合意を引き合いに出して正当化されたに過ぎなかった。そして、後の心理学における発達研究や、それに依拠した教育学研究の背景をなし、またそれらを現代に至るまで方向づけてきたのは、根拠づけられた理性化としての目的論ではなく、理性化の過程を古典的な自然の目的論と密かに同一視した——換言すれば、理性化が人間の内的自然の目的であるとみなした——「進化の発展モデル」であった〔森田 2000a：415〕。

今日なお、教育的な働きかけを受けて子どもが発達的に変容した場合、それは子どもの教育可能性、ならびに発達可能性を示す証左とみなされている。たしかに、一定の働きかけを受けて子どもが変容したとすれば、それは子どもにその変容への可能性が存在していたことを示している。けれどもその変容は、目的の内在を裏付けているわけではない。その変容やその働きかけが、（教育者の設定する目的ではなく）子どもの内在的な目的にかなう正しいものだったのかを、その変容から根拠づけることはできない〔cf. 原 1996：78ff.〕。それにもかかわらず、近代以降の教育学は、目的論の検討を回避し、もっぱら可能性開発の技術論へと自らを特化させてきた。もちろんそれには理由がないわけではない。伝統や宗教という社会の絶対的な秩序原理が解体し、価値観の多元化が進むなかで、子どもの内在的な目的とは何かを問うことは難しい。また、近代国家の発展や個々人の生活水準の向上という現実的な課題の前に、教育が人材開発の主要な手段とみなされたことも十分に理解できることである。しかしながら、「教育は子どもの可能性を引き出すことである」といっ

たスローガンのもとで、目的論を欠いた可能性論に依拠して教育が行われる場合、そこではいかなる教育行為も子どもの発達の名のもとに正当化されてしまうことになる（なぜなら、何が正しい発達なのかを裏書きする目的論は根拠づけられておらず、発達は教育者の側から任意に設定されるのだから）。他方、子どもは無限の可能性をもつ存在とみなされ、際限のない可能性開発の対象とされてしまう。しかも、何のためにそのような教育的な働きかけを受けなければならないのかは、子どもにはわからないままなのである。

②同一性の仮構と規格化的介入

先に確認したように、発達は、時間軸にそって前進的、段階的に進行する変容と特徴づけられている。個人は時間の経過のなかでさまざまな経験——そのなかには教育的な働きかけを受けることも含まれる——を積み、自己を質的に変容させていく、というモデルである。こうした自己の形成的発展のモデルの原型を、ヘーゲル（G. W. F. Hegel）に求めることができるだろう。

ヘーゲルは、『精神現象学』（第二版1832年）において、自己の形成過程を個人と全体の、ないしは個別と普遍の弁証法的な過程として描き出した[Hegel 1980=1998]。自己の形成は、単に自己が新しい知識を内部に取り込み蓄積させていく過程ではない。自己はその外部（全体）と出会うことで、これまで自らが真理とみなしてきた事柄に対する反省を迫られる。従来の真理が一時的に否定されることこそ、新しい自己への質的転換の契機である（従来の真理が全否定されるならば自己は崩壊し、まったく否定されないならば自己は変容しない）。ヘーゲルのいう経験とは、旧来の真理が新しい真理のもとに統合され、新しい自己同一性が確立され、自己が全体のなかに位置づけ直される過程である。このような説明図式がピアジェやエリクソンなどの発達概念の背景をなしていることは容易に見て取れる。

さらに、ヘーゲルにおいて自己形成の過程は、個人が絶対精神へと向かって発展的に自己展開を遂げる過程であると同時に、絶対精神が自己展開を遂げる過程としても理解されていた。歴史は絶対精神の自己展開の過程であり、それを実際に具体化するものが個々人の自己形成である。ヘーゲルにおいては個人の発達と歴史の進歩とが重なり合い、実際の

個々人の自己形成の度合いは全体（絶対精神）の自己展開を基準として測られる。こうした説明図式が、「個体発生は系統発生を繰り返す」というヘッケル（Ernst Heinrich Haeckel）の「生物発生原則」の背景をなしていることも、容易に見て取れる。

ところで、時間軸にそった質的変容は、現在の自己が過去の自己を振り返り、自らが何者であるかを確証することで成り立つ。過去への省察が成り立つためには時間的な経過が必要となるため、確証されるのはあくまでも過去の自己であり、振り返っている現在の自己はいつまでも不明なままである。しかしながら、近代的な自己の同一性は、省察する自己と省察される自己との一致というありえない仮構を自明の前提とすることで成立してきた。青年期のみならず、それぞれの発達段階における同一性の確立は、自己の前提にこのようなありえない仮構が置かれていることを忘却することによって成り立つものである³⁾。

また、自己の質的変容がより高次の段階への発達とみなされるのは、その変容が普遍的、全体的な原理にかなう限りにおいてである。発達という思考の枠内では、個々の経験は、全体としての真理ないしは原理に位置づけられることで初めて意味を認められる。逆に言えば、このような普遍的、全体的な原理が前提に置かれているからこそ、「順調な発達」や「発達の遅れ」といった言い回しも可能になる。

このように、近代的な発達概念は、自己のあり方を同一性へと規格化する働きをもつ。それはまた、普遍的な原理を基準として個別の事例を測定し、普遍に個別を包摂することでもある。このような発達概念を基礎として、発達させられるべき対象は自然（野蛮）であると性格づけられ、その自然が法則論的に究明され、究明された法則に従って操作的に介入が行われる。教育を受けて発達した個人は、発達という普遍的な物語を受け入れる「正常な」大人の仲間に加わることを許される。しかし見方を変えれば、その教育の実質は、同一性に回収されない自己の側面を見失なわせることでもあり、普遍的な原理に個人を暴力的に従属させることでもある⁴⁾。発達は人間の全き目的ではなく、また経験的な事実でもなく、むしろ経験的、科学的な探究を背後で規定する啓蒙主義の進歩思想という歴史的、社会的な背景をともなって成立した、人間に対するひとつの見方にすぎないといえるかもしれない⁵⁾。

IV. 近代的な人間像の転換⁶⁾

①自己同一性から自己変容へ

ところで、前節で触れたような、過去の自己を見つめる現在の自己、あるいは現在の自己を消し去る未来の自己、という二重の自己のモデルは、同時に、そのモデルによっては回収されない人間の部分が存在していることを示している。すなわち、過去の自己から現在の自己へ、あるいは現在の自己から未来の自己への移行の部分がそれである。現在の自己の立場から過去の自己を認識するのではなく、過去から現在へ、あるいは現在から未来へと移行しつつあるまさにその瞬間の自己を描き出すことはできないのだろうか。別の言い方をすれば、自然の理性化の歩みであると理解されてきた発達過程のなかで、かつての自然と現在の理性との媒介は、いかになしているのだろうか。

人間における自然と自由との架橋は、いうまでもなくカント（Immanuel Kant）の主要な課題であった。そして、カントはその解答として、『判断力批判』（1790年）において独自の目的論（美的判断力論）を展開した[Kant 1968=1964]。『判断力批判』において、カントは二種類の判断力を区別する。規定的判断力と反省的判断力である。規定的判断力は、あらかじめ与えられている普遍的なものを基準として特殊なものを判定する能力である。これに対し反省的判断力は、特殊なものから普遍的なものを導き出す能力である。カントはまた、反省的判断力を二種類に区別する。ひとつは美的判断力であり、これは自然の形式的合目的性を快不快の感情によって主観的に判定する能力である。もうひとつは目的論的判断力であり、自然の実在的合目的性を悟性と理性によって客観的に判定する能力である。反省的判断力は、自然の合目的性の原理を媒介とすることで、自然概念から自由概念への移行を可能にする。このような説明により、カントは自然界と自由界との架橋を図り、体系的な人間像を提示した。このような体系的な人間像が、ヘーゲルに——そして「個人と集団」といった形で今日でも一般的に——みられるような、弁証法的な自己同一性形成のモデルの基礎となっていることは明らかである。

もっとも、このような架橋が決して静的、予定調和的に行われるのではないことも、カントの記述は示している。例えば「崇高の分析論」における

記述がそれであり、構想力とその限界をめぐる議論のなかに、弁証法的な自己同一性形成のモデルに回収されない人間の側面が示されている。ある形象を連想的、二次的に形成するのではなく、多様な直観をはじめて形象にもたらす根源的な能力としての構想力は、感性と悟性の媒介においても不可欠の役割を果たすとされる。その構想力が自らの能力の限界を越え出るような「崇高なもの」を把握する瞬間に、何が生じているのだろうか。

カントによれば[ibid: 242ff.=1964: 144ff.]、美の経験は構想力と悟性との一致によってもたらされるのに対し、崇高の経験は構想力と理性理念の一致によってもたらされる。対象の法外な大きさ（数学的崇高）や自然の圧倒的な力（力学的崇高）を前にした時、構想力は、それらを瞬時にとりまとめることができないため、不快や恐怖や無力感を感じる。けれども、対象と構想力との不適合ゆえに、その無能力の自覚を媒介として、自己の内に無限なる理性理念に対する畏敬の感情が喚起される。そして、それによって構想力と理性とが主観的に一致する。すなわち、構想力と理念との不適合は、逆に言えば理念の無限性を表現しており、その意味で有限な構想力は無限の理念と一致する。こうして成立する感情が崇高の感情である。有限な構想力は無限の理念をそのままの形で呈示できないものの、「呈示しえないもの」として容易に呈示できるようにもみえる。

けれどもカントの描写はもう少し複雑である。数学的崇高を論じた箇所、カントは崇高を「絶対的に大であるところのもの」、「一切の比較を絶して大であるところのもの」[ibid: 248=1964: 150]と定義する。ある対象が他のものと比較して相対的に大であると判断される場合、それは、その対象が直観において表示しうる量をもち、その量に対する判断の尺度がすべての人に共有されていることを意味している。これに対して、ある対象が絶対的に大であると判断される場合、その尺度は、その対象の外部にではなく、「そのもの自体のうちに」、言い換えれば「理念のうちに」求められなければならない[ibid: 250=1964: 154]。有限な構想力がその理念の全体を捉えることはできないものの、「私たちの構想力には、無限に進展しようとする努力があり、また私たちの理性には、絶対的全体性を実在的理念とみなし、その全体性を獲得しようとする要求がある」[ibid: 250=1964: 154]。その努力（と、その失敗）

のゆえに、崇高な感情が喚起される。すなわち、構想力の外部に存在する「呈示しえないもの」や、構想力が表示しうる「(相対的に) 大なるもの」が崇高な感情を喚起するのではない。そうではなく、「絶対的に大なるもの」をまさに把握できるかできないかという構想力の境界線上において生じるのが崇高な感情なのである。

このような「崇高なもの」をめぐる議論は、構想力の限界そのもの、さらにはその限界線上で生じる不安定で宙ぶりの状態を主題化する。この宙ぶり状態こそ、自己同一性を基礎とする近代的な人間像が素通りしてしまう部分である。「崇高なもの」はひとつの例であり、メタファーやイロニーといった事例についても同じことが当てはまるであろう。それらの事例は、通常は隠されている構想力の限界そのものの存在を露わにする。構想力の作用は、すべてのものを呈示することができるが、その呈示能力の限界そのものを呈示することはできない。構想力の作用がそもそも可能となるためには、その作用の死角にあって、その作用自体をひとつの出来事 (Ereignis) として生起させる条件が先行することが明らかになる。

②直線的な時間観念から存在論的な時間観念へ

以上のような事情は、存在という出来事が存在者に先行するというハイデガー (Martin Heidegger) の存在論に重ね合わせて理解することができる。近代的な自己同一性のモデルの基礎には、直線的、前進的な時間観念が置かれていた。現在の自己が過去の自己を振り返り、自らを何者かとして同定する自己同一性のモデルで捉えられるのはつねに過去であり、より高い価値が置かれるのは未来である。けれどもそのモデルでは、まさに到来し過ぎ去りつつある「今」という瞬間を浮かび上がらせることはできない⁷⁾。それはまた、あらかじめ設定された万人の目指すべき普遍を基準として個別を測定しようとする発達の論理が把握できない契機でもある。

この「今」という瞬間には、現在の自己が過去の自己を認識しようとする後ろ向きの動きと、現在の自己が未来の自己へと移り行く、前向きの動きとが同時に生じている。未来の自己への移り行きは、過去の自己を認識した後に、その認識にもとづいてなされるというよりも、状況のなかにおいて、過去の自己を確認しようとする動きそれ自体が未来の自己

を創り出してもいるとみなすほうが適切である。この動きは、普遍的な発達の法則に従って進行するのではない。そうではなく、この動きを恣意的な二点によって区切ることで、直線的、前進的な時間の流れという観念が得られるのである。

「今」という瞬間における過去と未来の交錯としてイメージされる自己の創出——これは、フーコー (Michel Foucault) が「啓蒙とは何か」で示した時間観念、歴史観念とも共通している。フーコーは、1983年に行なった二つの講義 (「カントについての講義」および「啓蒙とは何か」) のなかで、カントの論文「啓蒙とは何か」(1784年) を取り上げ、カントはその論文で「現在についての問い、現実についての問い」[フーコー 2002b : 173] を主題化したのだと解釈する。フーコーによれば、その論文で示されているのは、発展図式を前提とした段階概念ないしは時代概念としての啓蒙ではなく、差異にかかわる概念としての啓蒙であった。「カントは、ひとつの全体や、将来の成就から出発して、〈現在〉を理解しようとはしない。彼は、〈今日〉は〈昨日〉にたいして、いかなる差異を導入するものなのか、ひとつの差異を求めるのである」[フーコー 2002a : 6]。

段階概念ないしは時代概念として啓蒙を捉えるならば、未成熟状態は、そこから一旦抜け出せば消え去ってしまう。成熟状態こそ価値をもつものあり、未成熟状態はせいぜい成熟状態の前提としての消極的な役割を果たすにすぎない。これに対して、差異にかかわる概念として啓蒙を捉えるならば、未成熟状態から安定的、恒常的な成熟状態へと抜け出すことはありえない。生じているのは累積的發展ではなく、差異の反復である。つねに絶対的に新しい自己を創出する実践として啓蒙を捉えること——それは決してあらかじめ普遍的、法則的に規定された弁証法的發展としては理解されない。近代的な発達概念、教育概念を転換する基礎には、このような時間観念が置かれる必要がある。

V. 発達から自己創出へ

①自己創出的システム (Autopoiesis system) としての人間

「今」という瞬間における旧来の自己と新たな自己の交差、移行は、状況のなかで、旧来の状況に規

定されつつ、新しい状況を創る実践として捉えられる。こうした実践のあり方を、発達の援助を目的とする教育行為に、再び目的合理的に投入することはできない。発達という普遍的な目的と、新しい自己を創る個別の経験は相容れないからである。それでは、発達の促進を目指す教育的な働きかけは意味をもたないのだろうか。あるいはまた、その働きかけを受けて子どもが示す（ようにみえる）劇的な発達の変容を、どのように捉えればいいのか。

ルーマンのシステム理論はこうした問いに対する説明の手がかりを与えてくれる。ルーマンによれば、社会的関係はシステムとコミュニケーションから成り立つとみなされる [cf. Luhmann 1984=1993/1995 passim]。システムとは、それを取り巻く環境から相対的に区別されるひとまとまりのものを指す。社会という大きなシステムは、政治、経済、教育といったサブシステムから構成され、人間というシステムは心的システム、身体システム、神経システムといったサブシステムから構成される。システムの特徴は、それが自己創出的である点である。すなわち、システムはコミュニケーションを構成要素として含み持っており、その構成要素に依拠しながら絶えず自らを新しく創出するのである。心的システムの自己創出という見方は、カントにおける構想力の境界線上でのせめぎ合いと、そのせめぎ合いのなかで進行する新しい自己への変容のあり方に重ね合わせて捉えることができる。

また、ルーマンによれば、システムとシステムとの間のコミュニケーションは、共通の解釈図式に従って情報がやりとりされることではなく、それぞれ自己創出的であるシステムが、解釈図式を共有しないまま、それぞれにある理解を選択したり、ある表出を選択したりすることを意味する。共通の解釈図式が共有されていないこの状態は、「自らの言動が相手から誤解されるかもしれない」と双方ともに確信をもてない状態であるともいえる⁸⁾。日常生活では、ほとんどの場合に言葉や行動の解釈図式がある程度まで共有されていることを前提とできるため、言動のたびごとに双方が疑心暗鬼になる必要はない。けれども、自己創出的なシステムの間でのコミュニケーションには、誤解の可能性が不可避免的に含まれている。

②「教育可能性」から「教育の可能性」へ

さて、このようなシステムとコミュニケーションという道具立てを用いるならば、教育や発達とみなされてきたものはどのような出来事として描き出されるのだろうか。ルーマンはまず、教育におけるテクノロジーの欠如を指摘する [Luhmann 1979]。すなわち、教育の対象たる子どもを、教育者の意図どおりに変容させるテクノロジーは存在しないということである。子どもを自己創出的なシステムとみなすまでもなく、子どもを意図どおりに操作し変容させるテクノロジーなど存在しないという主張は納得いくものである。

もっとも、子どもの主体性を前に、教育者は自らの働きかけをそのつどまったく新しく考え出し実行に移すのではなく、ある程度「こう働きかければ子どもはこう変化するだろう」といった因果関係的な見通しをもって行為する。ルーマンはそれを「因果プラン Kausalplan」[ibid : 351]と呼ぶ。本論で主題としてきた発達概念も、このような「因果プラン」のひとつである。

ところで、因果関係は、無限の相互連関とともに生起している現実を、任意の起点と終点で区切り、その間に原因—結果としての意味づけを付与したものである。その意味づけは一定の視点を取ることによって成立するが、それ以外の視点を取ることができないわけではなく、因果的な意味づけは多様な現実のなかの一面にすぎない。機械論的な自然に対しては法則的な因果性が成立するが、人間の行動については蓋然的な因果性が成立するのみである。教育の場面についてみれば、教育者の側では、子どもの変容は教育者の意図を起点とする教育的な働きかけによって引き起こされたとみなしたとしても、実際にその変容が教育的な働きかけによってのみ生じたのかどうかは確定できない。それどころか、そもそも自己創出的なシステムは、外部から働きかけることで変化させることのできないものである。子どもの行動に蓋然的な因果性が成り立つとしても、子どもに対して「因果プラン」を携えて働きかけることは、子どもの主体性を尊重しているようにみえて（子どもは厳密な意味で因果法則的に操作できないのだから）、実際には子どもが自己創出する存在である点を認めず、やはり操作対象とみなしていることの表れでもある⁹⁾。

さらに言えば、自らを「教育者」とみなす自己

理解も、相手を「子ども」と捉える対象理解も、多様で複雑なシステムからなる現実を捉えるひとつの見方である。ある人物が制度上「教師」という立場にあり、自らそのように理解しているとしても、子どもがその人物を意図的に——例えば学級崩壊にみられるように——、あるいは無意図的に——例えば新しく着任した教師に校門の外で初めて出会った時のように——「教師」と認めず、指示に従わないことは十分に考えられることである。「教育者」としての自己理解をもって働きかければ、それによって教育的コミュニケーションが成り立つわけではない。ルーマンによれば、教育的コミュニケーションの特徴は、それが「子ども」というメディアを媒介とする点である [Luhmann 1991=1995]。教師の心的システムは、相手を「子ども」とみなすことによって初めて、相手の心的システムに自らを関係づけることができる。そして、教育的コミュニケーションからみて子どもの行動がより予測可能なものになることが、教育の成果とみなされる。

子どもの行動をより予測可能なものにすることが教育の成果である、といった言い方は、あまりにも当然と受け止められるかもしれない。けれども、ルーマンの指摘において注目すべきは、教師の働きかけは子どもそのものに影響を与えているのではなく、現実には「子ども」というメディアのなかで双方の心的システムと教育的コミュニケーションとが結びついているのだという点である。いかに教師が子どもそのものに働きかけているように理解していても、その理解とは別の形で実際の教育的コミュニケーションは進行している。教師の働きかけを受けて子どもが発達的に変容したようにみえる場合、それは子どもの心的システムの自己創出的な変容、そして教師と子どもの間の教育的なコミュニケーションの変容を示している。教師の目からみれば、その変容は発達と映るかもしれない。けれどもその変容は、普遍的な発達図式にそった因果関係的な子どもの変容ではないのである。

おわりに

ルーマンによる描写から明らかになるように、教師が自ら行なっていると考えていることと、現実には生じている教育的なコミュニケーションとの間には、構造的な差異が存在している。また、教育に限らず、

すべてのコミュニケーションは、相手の心的システムの不透明性を含み込んで進行している。このような差異や不透明性は、事前にいくら子ども理解や教材研究を積み重ねたとしても取り除くことのできない、コミュニケーションの本質的な要素である。

この差異や不透明性が障害とならない限りにおいて、教育的コミュニケーションは円滑に進行する（少なくとも教師の目にはそのように映る）。しかしながら、コミュニケーションが円滑に進むのはあくまでも偶然の出来事であって、円滑に進むこと——例えば、子どもの発達の援助に成功すること——は必然ではない。この点を忘却したところに、自己同一性のモデルや普遍的な発達図式、それにもとづく教育といった、特殊近代的な人間観や教育概念が成立する。付言するならば、教師の目からみてコミュニケーションが円滑に進まないという事態は、そもそもコミュニケーションが成り立っていないのでは決してなく、教師の意図したものは別の形でコミュニケーションが子どもの心的システムとの間で成立しているということである。

このような自己創出的システムの不透明性を、教育にとっての障害と捉えるべきではないだろう。むしろこのような自己創出という性格こそ、子どもの自己変容の可能性を示すものであり、また教育的コミュニケーションが成立する可能性（「教育の可能性 possibility of education」）を与えてくれるものである¹⁰⁾。近代的な——そして現在もお圧倒的な影響力を保ち続けている——教育的思考は、子どものなかに「教育可能性educability」を想定し、その結果一面では子どもの自然性を科学的に探究し、他面ではその探究成果にもとづいて可能性開発的、操作的に介入し、それを発達の援助として正当化するという、子ども支配の隘路に踏み込んだ。これに対して、今後必要とされるのは、自己創出的なシステムとして子どもを受け入れることであるといえる。それによって初めて、支配的、抑圧的な性格を免れた「教育の可能性」が開かれるのである。

註

- 1) 今井 [2004: 47ff.] は、戦後日本における代表的な教育学者である堀尾輝久の「発達教育学」の構想が、その構想を実現するための歴史的、社会的な基盤についての考察を欠き、そのため

に現実的な有効性を持ち得ないまま時代に追い越されてしまったことを、精緻に描き出した。

- 2) なお、「発達」には子どもから大人への伸長の変容のみならず、成年期以降の退縮的変容も含める場合がある。成年期までに比べ、成年期以降は発達に対する教育の関わりは一般に積極的なものではなくなる。本論では、主として子どもから大人への変容を例に論を展開するが、本論で示す自己創出的な人間の変容のメカニズムは、成年期以降にも当てはまるものである。
- 3) 自己同一性の仮構については、鈴木[1997：266]から教示を得た。
- 4) これについて鈴木は次のように述べている。「自己同一性という反復を通して再生産されていく近代の発達の物語を見直すとき、その同一性、アイデンティティーのもつ暴力のなかに取り込まれていくこと、それは私という存在をある意味で葬り去ることを意味している。アイデンティティーの再生産としての発達、近代における発達とは、まさにアイデンティティーへの収束を人間に誘うことによって、その再生産としての発達に人間を回収していくと同時に、その装置に回収不可能な要素を排除していく作業である」[鈴木 1997：269]。
- 5) 河合は、ピアジェやコールバーグ (Laurence Kohlberg) による道徳性発達の研究について、そこでは大人の設定した状況に関して言語で自らの判断を表明するなど、大人の設定した「研究の方法そのものが、大人にわかりやすい「発達段階」を引き出している」[河合 1987：351] のであり、その研究成果は道徳性そのものを解明しているわけではない、と指摘している。また、森田は、近代の発達心理学と新教育運動のイデオロギー——「子どもの発達に関して、歴史的・社会的諸条件に関わりなく普遍的に妥当する法則が存在し、それが現実の教育活動を方向づける科学的根拠となるべきだという主張」[森田 1994：103] ——が教育現実を構成してきたことを、発達心理学の学問的展開とその政治性に即して明快に示している。なお、同論文の結語では、近年の批判的ないしコンテクスト主義的な発達心理学は個人の発達を歴史的・社会的に構成されるものと捉えており、発達の過程に内在する客観的な法則性の解明を主

題としていないことが指摘されている [ibid：130]。

- 6) 本節の論述には、既発表の拙稿（「教育の公共性と崇高なもの」(『富山大学教育学部紀要』第60号、19-30頁) および「啓蒙をめぐるハーバーマスとフーコー」(『富山大学教育学部紀要』第58号、2004年、27-37頁)）の一部を再掲していることをお断りしたい。
- 7) これについてリオタール (Jean-François Lyotard) は次のように述べている。「「今」が絶対的であるという事実によって、「今」が呈示する現在は把握不可能である。それは「いまだなお」、あるいは「もはやすでに」現在ではない。呈示そのものを把握してそれを呈示するには、つねに早すぎるか遅すぎるのである。出来事の特異で逆説的な構成とはそういうものだ。何かが到来するという、つまり出現が意味することは、精神が所有権を剥奪されているということである」[Lyotard 1988：70=2002：80]。
- 8) この状態は「二重の偶然性 doppelte Kontingenz」と名づけられている。
- 9) これに関連して田中は次のように述べている。「子どもが機械ではないことなんて、多くの教育者が知っている。大事なことは子どもの発達段階だ」といわれるかもしれない。しかし「子どもの発達段階に応じた個別授業を行うことで、子どもを大事にすることができる」という考え方は、結局のところ、子どもを「発達機械」ととらえることになるだろう。というのも、その考え方は、発達段階にさえ注意すれば、子どもは自動的に発達すると考えることにひとしいからである。その考え方は、子どものなかに「自己」を想定していない。子どものなかに想定されているのは「発達」という名の「プログラム」である」[田中 2004：268]。
- 10) ここでの「教育可能性」と「教育の可能性」の議論は、田中 [2004：269f.] に依拠している。

文献

- [池田 2003] 池田善昭「近代自然学の成立ーデカルトの立場」、池田善昭編『自然概念の哲学的変遷』世界思想社、2003年、111-125頁。
- [イタール 1978] イタール、J. M. G. (中野善達・

- 松田清訳)『新訳アヴェロンの野生児ーヴィクトールの発達と教育』福村出版、1978年。
- [今井 2004] 今井康雄『メディアの教育学ー「教育」の再定義のために』東京大学出版会、2004年。
- [エリクソン1982] エリクソン、E. H. (小此木啓吾訳編)『自我同一性ーアイデンティティとライフ・サイクル』(新装版)、誠心書房、1982年。
- [河合 1987] 河合隼雄「子どもの倫理と道徳性」、『岩波講座 教育の方法 9 子ども生活と人間形成』岩波書店、1987年、329-368頁。
- [日下部 2003] 日下部吉信「アリストテレスと自然の概念」、池田善昭編『自然概念の哲学的変遷』世界思想社、2003年、12-26頁。
- [佐々木 2003] 佐々木賢「学校と社会」、浜田寿美男他編『学校という場で人はどう生きているのか』北大路書房、2003年、143-167頁。
- [シング 1977] シング、J. A. L. (中野善達・清水知子訳)『狼に育てられた子ーカマラとアマラの養育日記』福村出版、1977年。
- [鈴木 1997] 鈴木晶子「「発達」の行方」、『現代思想』vol. 25-12、青土社、1997年、264-273頁。
- [田嶋他 2003] 田嶋一他『やさしい教育原理』(増補版)、有斐閣、2003年。
- [田中 2004] 田中智志「自己創出する人間を教育できるか?」、田中智志・山名淳編著『教育人間論のルーマナー人間は「教育」できるのか』勁草書房、2004年、249-279頁。
- [田中 1996] 田中毎実「発達と教育の論理ーその「ライフサイクル論」と「相互性論」への再編成」、原聡介編著『教育の本質と可能性』八千代出版、1996年、27-45頁。
- [原 1996] 原聡介「学校における教育目的の特質」、原聡介編著『教育の本質と可能性』八千代出版、1996年、27-45頁。
- [ピアジェ 1982] ピアジェ、J. (波多野完治・滝沢武久訳)『知能の心理学』みすず書房、1982年。
- [フーコー 2002a] フーコー、M. (石田英敬訳)「啓蒙とは何か」、蓮實重彦・渡辺守章監修『ミシェル・フーコー思考集成X 倫理・道徳・啓蒙』筑摩書房、2002年、3-25頁。
- [フーコー 2002b] フーコー、M. (小林康夫訳)「カントについての講義」、蓮實重彦・渡辺守章監修『ミシェル・フーコー思考集成X 倫理・道徳・啓蒙』筑摩書房、2002年、172-184頁。
- [森田 1994] 森田尚人「発達観の歴史的構成」、森田尚人他編『教育学年報 3 教育のなかの政治』世織書房、1994年、101-138頁。
- [森田 2000a] 森田尚人「進化論」、教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、414-417頁。
- [森田 2000b] 森田尚人「発達」、教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房、2000年、558-564頁。
- [Hegel 1980] Georg Wilhelm Friedrich Hegel : Phänomenologie des Geistes. In: Wolfgang Bonsiepen und Reinhard Heede(hrsg.) : Gesammelte Werke. Bd. 9, Hamburg(F. Meiner) 1980. (長谷川宏訳『精神現象学』作品社、1998年)
- [HWP 1972] Entwicklung. In : Joahim Ritter(hrsg.) : Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 2. Basel/Stuttgart 1972, S.550ff.
- [Kant 1968] Immanuel Kant : Kritik der Urteilkraft. (1790) In : Kants Werke. Akademie Textausgabe V, Berlin 1968. (篠田英雄訳『判断力批判(上)』岩波文庫、1964年)
- [Luhmann 1984] Niklas Luhmann : Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt. a. M. 1984. (佐藤勉監訳『社会システム理論』(全2巻)、恒星社厚生閣、1993/1995年)
- [Luhmann 1991] Niklas Luhmann : Das Kind als Medium der Erziehung. In : Zeitschrift für Pädagogik, 37(1), S.19-40. (今井重孝訳「教育メディアとしての子ども」、『教育学年報 4 個性という幻想』世織書房、1995年、203-239頁)
- [Luhmann/Schorr 1979] Niklas Luhmann / Karl Eberhard Schorr : Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In : Zeitschrift für Pädagogik, 25(3), S. 345-365. neu gedruckt in : dies. (hrsg.) : Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt. a. M. 1982, S. 11-40.
- [Lyotard 1988] Jean-François Lyotard : L'inhumain. Causeries sur le temps. Paris 1988. (篠原資明他訳『非人間的なもの一時間についての講話』法政大学出版局、2002年)